



UALG
Escola Superior de Educação e Comunicação

Tema -A importância da Intervenção Precoce nas crianças com Autismo

Olga Cristina Guita Santos Teixeira

**Relatório de atividade profissional para obtenção
do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar**

Trabalho efetuado sobre a orientação da: Doutora Carolina Sousa

Faro

2013
UALG
Escola Superior de Educação e Comunicação

Tema-A importância da Intervenção Precoce nas crianças com Autismo

OLGA CRISTINA GUITA SANTOS TEIXEIRA

Aluna N.º48776

Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Escola Superior de
Educação e Comunicação de Faro
para obtenção do grau de mestre

Professora Orientadora: Doutora
Carolina Silva Sousa
Mestrado em Pré-Escolar

Faro
2013

Declaração da Autoria do Trabalho

Título- A importância da Intervenção Precoce nas crianças com Autismo

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Os autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluídas.

Assinatura

Copyright

Olga Cristina Guita Santos Teixeira aluna nº 48776

A universidade do Algarve tem o direito perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

AGRADECIMENTOS:

Agradeço a todos aqueles que de alguma forma
contribuíram para a realização deste relatório...

À minha orientadora Professora Doutora
Carolina Silva Sousa...

A todos aqueles que me incentivaram
dando-me força para continuar...

A todo o pessoal docente da ELI de Portimão
que tão gentilmente colaboraram na entrevista...

À minha filha, agradecendo a sua paciência
e o tempo que deixou de estar comigo...

E por último ao meu marido a quem tirei muitas
horas da minha companhia...

A todos

Muito Obrigada.

Resumo

Este relatório pretende avaliar a importância da Intervenção Precoce em crianças com Autismo e a sua contribuição para o desenvolvimento verbal e não-verbal.

A família assume um papel bastante importante nesta área, desta forma, os profissionais especializados devem estabelecer a ponte e atuar, centrados na família.

Neste relatório pretende-se demonstrar a realidade das crianças com Autismo que pertencem à Eli de Portimão e avaliar a importância da Intervenção Precoce nestas crianças, bem como a perspectiva de todos os profissionais que trabalham com as mesmas.

O enquadramento conceptual centra-se numa abordagem à Inclusão; às Perturbações do Espectro do Autismo; à Comunicação Verbal e Não-Verbal; às Equipas Locais e à Intervenção Precoce.

A terceira e quarta parte deste relatório integram a Metodologia (com o trabalho de campo e os procedimentos éticos bem como a amostra do estudo) e o Planeamento do Estudo e respetivo Cronograma.

Este relatório termina com o quinto e sexto capítulos onde são delineadas respetivamente a metodologia futura e as referências bibliográficas de suporte a este relatório.

Palavras-chave: Autismo; Comunicação Verbal e Não-Verbal; Equipas Locais; Intervenção Precoce.

Abstract

This report sought to assess the importance of early intervention for children with Autism and their contribution to the development of verbal and non-verbal. The family plays a very important role in this area, so the professionals should establish and operate the bridge, family-centered.

In this report we sought to demonstrate the reality of children with Autism who belong to Eli Portimão and evaluate the importance of early intervention in these children, as well as the prospect of all professionals who work with them.

The conceptual framework focuses on an approach to Inclusion; the Autistic Spectrum Disorders; Verbal and Non-Verbal Communication; Local teams and Early Intervention.

The third and fourth part of this report incorporates the Methodology (with the field work and the ethical procedures as well as the study sample) and the Planning of the Study and respective Schedule.

Keywords: Autism, Communication Verbal and Non-Verbal, Local Teams, Early Intervention.

Siglário

MAD- Modelo de Atendimento à Diversidade

CAA- Comunicação Alternativa Aumentativa

E.E- Educação Especial

E.L.I- Equipa de Intervenção Local

IPI- Intervenção Precoce na Infância

PEA- Perturbação do Espectro do Autismo

SNIPi- Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

Índice

I- Introdução.....	10
1- Desenvolvimento profissional e construção de saber profissional docente.....	13
2- Enquadramento teórico-concetual do tema em Estudo.....	18
2.1- Palavras-chave:	
-Inclusão.....	18
-Perturbações do Espectro do Autismo (características gerais).....	20
-Comunicação Verbal e Não-Verbal.....	23
-Intervenção Precoce na Infância.....	24
-Equipas Intervenção Local.....	26
3- Metodologia.....	27
- Introdução.....	27
3.1- Trabalho de Campo.....	27
3.1.1- Objetivos do Estudo/Intervenção.....	27
3.1.2- Tipo de Estudo.....	27
3.1.3- Amostra.....	28
3.1.4- Instrumento de recolha de dados.....	28
3.1.5- Procedimento para análise de dados.....	30
3.2- Procedimentos Éticos e Amostra de Estudo.....	33
3.2.1- A construção da Entrevista.....	33
3.2.2- Objetivos e Instrumentos.....	33
3.2.3- Guião da Entrevista.....	34
3.2.4- Entrevistados.....	36
3.2.5- Procedimentos (antes da entrevista).....	36
4- Planeamento do Estudo- Cronograma.....	37
5- Metodologia Futura/Conclusões.....	39
6- Referências Bibliográficas.....	41
II- Reflexão Final.....	45
III-Anexos.....	47
-Documentos da Marcação das Entrevistas.....	48
- Entrevistas.....	52

Índice de Tabelas

Tabela 1- Guião de Entrevista.....	34
Tabela 2- Cronograma.....	38

I- Introdução

O Espectro do Autismo é uma perturbação do desenvolvimento humano que tem vindo a ser estudado ao longo de vários anos. Entretanto, ainda existem muitas questões por responder e muito por investigar.

Embora o Espectro do Autismo nos dias de hoje, seja bem mais conhecido do que há alguns anos atrás, ainda nos surpreendemos pela multiplicidade de características que pode apresentar e pelo facto de que crianças com esta síndrome apresentarem uma aparência completamente normal, sendo até crianças muito bonitas.

O Autismo passou mundialmente de um fenómeno muito raro para um mais comum, pois o número de diagnósticos tem vindo gradativamente a aumentar.

A investigação nesta síndrome, muitas vezes, denota uma orientação excessivamente deficiente, centrada nos aspetos deficitários ou problemáticos, ignorando por vezes a promoção do desenvolvimento e os benefícios que uma estimulação precoce, voltada para a maximização de todas as potencialidades destas crianças, pode proporcionar.

Desta forma o tema em estudo intitula-se “A importância da Intervenção Precoce nas crianças com Autismo”. Este visa, embora de forma condicionada pelos recursos que foi possível congregar, contribuir para a caracterização do Autismo e avaliar a importância da intervenção precoce no desenvolvimento da linguagem verbal e não-verbal destas crianças.

A escolha desta problemática prendeu-se sobretudo pelo prazer sentido aquando do trabalho desenvolvido como educadora e professora de educação especial. A individualidade, o inesperado, a forma como estas crianças reagem ao desconhecido, bem como todas as aquisições realizadas, levou ao despertar de uma curiosidade sobre o mundo destas crianças, em idades bem precoces.

Estas crianças têm dificuldades em determinadas áreas, necessitando de ajuda para as superar.

Assim, com este trabalho pretendeu-se contribuir para a caracterização do Autismo, refletir sobre a importância da Intervenção Precoce no desenvolvimento destas crianças e da sua inclusão. Quisemos abordar crianças dos zero aos seis anos, que é o intervalo de idade na qual poderão usufruir de Intervenção Precoce e aquela que mais me agrada visto a minha formação de base ser educadora de infância. Com a realização deste relatório será abordada a importância de uma Intervenção Precoce adequada em crianças com Autismo, e respetiva contribuição para o seu desenvolvimento.

Identificado o grupo que será objeto de estudo, o nosso objetivo é abordar a realidade do Autismo, bem como evidenciar as preocupações sustentadas por alguns Professores de Educação Especial em relação ao contributo da Intervenção Precoce para estas crianças.

Desta forma, questionamos: “ Que tipo de intervenção fazem os docentes de Educação Especial para desenvolver a comunicação verbal e não-verbal de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo, ao nível da Intervenção Precoce?

De acordo Fortin o (1999) “Objectivo é um enunciado que indica claramente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo. Pode tratar-se de explorar, de identificar, de descrever, ou ainda de explicar ou de predizer tal fenómeno” (pág. 40). Ainda conforme a mesma autora “o objectivo de um estudo é um enunciado declarativo que precisa das variáveis - chave, a população alvo e a orientação da investigação” (pág. 40).

Para Lakatos & Marconi (1996) “o objectivo torna explícito o problema aumentando os conhecimentos sobre determinado assunto” (pág. 22).

Tendo em atenção a problemática anteriormente referida, propomos para este trabalho os seguintes objetivos gerais:

- Contribuir para a caracterização das crianças com Autismo.
- Estudar em que medida a Intervenção Precoce é importante para a estimulação da comunicação das crianças com Autismo.

Destes objetivos gerais emergem os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a estrutura da ELI de Portimão.
- Recolher informação sobre a importância da Intervenção Precoce nas Perturbações do Espectro do Autismo, junto de professores de Educação Especial da ELI de Portimão,
- Recolher informação sobre a importância da relação entre a família e alguns Docentes de Educação Especial de Intervenção Precoce,
- Levantamento de modelos/ Técnicas utilizadas na Intervenção Precoce.

O presente trabalho encontra-se dividido em seis partes: desenvolvimento profissional e construção de saber profissional docente, enquadramento teórico-concetual, trabalho de campo, metodologia, conclusões e reflexão final.

Deste trabalho, são identificadas as seguintes palavras-chave: **Inclusão; Perturbações do Espectro do Autismo; Intervenção Precoce; Equipa de Intervenção local; Comunicação verbal e não-verbal.** Como tal farão parte do enquadramento teórico-concetual que apresentaremos, depois do desenvolvimento profissional e construção de saber profissional docente.

1-Desenvolvimento Profissional e construção de saber profissional docente

Comecei as minhas funções como educadora de infância no Jardim-Escola João de Deus em São Bartolomeu de Messines no dia 1 de Setembro de 1998, tendo sido colocada por contratação anual, tendo trabalhado neste Jardim-Escola durante 14 anos.

Desempenhei funções de educadora nas valências de creche e pré-escolar, tendo lecionado em grupos de 1,2,3,4,5 e 6 anos. Comecei a trabalhar com o bacharelato e fazia a licenciatura ao fim-de-semana, logo no primeiro ano de trabalho, por isso em 1999 estava já licenciada.

Em setembro de 1999 a direção da associação jardim-escola João de Deus convidou-me para a direção geral e pedagógica do pré-escolar deste Jardim-Escola. Aceitei o convite com gosto tendo sido uma experiência muito enriquecedora. Estive na direção durante 11 anos, mas devido a querer mudar de rumo e caminhar por outros caminhos decidi aventurar-me a candidatar-me a uma escola estatal e voltar a estudar.

Fui para uma escola do estado, no dia 12 de setembro de 2010 por contratação de escola, embora me encontrasse um pouco apreensiva com toda esta mudança. Todavia o balanço final foi bastante positivo.

A minha grande preocupação foi sempre integrar-me o mais rapidamente possível nos locais onde trabalhei, para que assim pudesse prestar da melhor forma possível o meu efetivo serviço.

Em relação ao acolhimento inicial nas escolas este decorreu muito bem, fui bastante bem acolhida e, no que diz respeito aos colegas de trabalho, estabeleci desde o início, uma boa relação com os mesmos e também foi junto deles que me fui informando sobre as normas e diretrizes das escolas e de todos os documentos que tinha que preencher e fazer.

Tentei assumir sempre uma postura que me permitisse criar laços com os alunos, encarregados de educação e colegas de escola, conseguindo que dentro e fora da sala de aula existisse um ambiente de respeito e confiança mútua, de modo a favorecer a incrementação de estratégias para a resolução de problemas que pudessem vir a surgir mas que felizmente acabaram por não acontecer.

Tentei também na minha prática educativa ser assídua e pontual, cumprindo assim a função letiva e não letiva que me foi atribuída. Participei em todas as reuniões das escolas e dos departamentos para que fui convocada, bem como me empenhei em todos os projetos e atividades propostas. Por outro lado estabeleci bastantes atendimentos individuais com os encarregados de educação, para assim fomentar a ligação entre escola-família e também informar mais detalhadamente da vida escolar dos alunos.

Como educadora realizava em cada período escolar, reuniões gerais com os encarregados de educação, para entregar as avaliações e as informações de âmbito geral.

Quanto às funções de direção procurei realizar reuniões mensais com o pessoal docente e outras com o não docente, para disponibilizar informações e resolver conflitos, bem como dar cumprimento às reuniões pedagógicas.

No âmbito das supervisões desenvolvi todas as que me eram atribuídas, tentei sempre dar sugestões aos monitores para enriquecimento das atividades e procurei tomar conhecimento das aprendizagens efetuadas.

Organizava e preparava com muito cuidado as atividades letivas e não letivas, tendo sempre em conta o meu Projeto Curricular de Turma, o Plano Anual de Atividades e todos os projetos a trabalhar no pré-escolar e na referida escola ou agrupamento. Sempre que achei necessário fiz ajustamentos às planificações de todos, de acordo com o ritmo de trabalho dos alunos.

Uma das medidas que implementei foi a aplicação de uma grelha de comportamento diária, para criar hábitos de responsabilidade, respeito e valorização dos bons comportamentos dos alunos. Com a aplicação destas grelhas penso que contribui para que o comportamento desadequado de alguns alunos melhorasse substancialmente, o que acabou por refletir no seu rendimento escolar.

Todas as sextas-feiras desenvolvi assembleias de turma onde todos discutíamos o trabalho desenvolvido durante a semana. Com todas estas medidas o trabalho feito neste domínio contribuiu bastante para a melhoria dos resultados escolares e aprendizagens, (re) definindo as regras da sala de aula, fomentando o espírito de ajuda e reforçando o processo do ensino-aprendizagem, além de fortalecer bastante os laços afetivos entre todos.

Procurei estar sempre atenta às suas dificuldades, tentando ajudar e mostrando-me sempre disponível quando solicitada ou não.

Valorizei o trabalho das crianças quando os mesmos superavam dificuldades, estabelecendo assim uma relação pedagógica muito boa com os mesmos.

Tentei tornar o processo de aprendizagem mais aliciente, recorrendo às TIC, dando algumas matérias no computador através de histórias, imagens e pesquisas na Internet e fomentei o intercâmbio com o 1º ciclo. Os alunos alargaram o seu leque de visão com todas estas experiências e fomentaram o espírito de equipa.

Além destas atividades muitas mais foram exploradas, como a realização de visitas de estudo, encontros, festividades, romarias, etc.

Procurei que a família participasse nas diversas experiências e fizesse parte das aprendizagens dos seus educandos. Neste sentido, realizei diversas atividades em conjunto, sendo elas: aniversários dos alunos na escola com a família, participação da ajuda da decoração do ginásio da escola para a festa de natal, realização às segundas-feiras de manhã, da hora do bolo, ou seja, as crianças uma a uma ficavam incumbidas de com os pais fazerem um bolo no fim-de-semana para depois partilhar com os colegas, confeção de doce de abóbora, tomate, cereja, entre outros, para levar para casa no dia das bruxas; na semana da alimentação sobre o projeto escola ativa, convidei os pais a fazer com os filhos uma gigantesca salada de frutas. Também no dia do pai foi realizado um jogo de futebol entre pais e filhos e no dia da mãe uma aula de aeróbica; bem como no dia do pai (domingo) realizei um karaoke num bar local dum encarregado de educação para fomentar o projeto integrador “Eu e o Outro”. Na Páscoa foi feito uma caça ao ovo na escola com a participação dos encarregados de educação, já no dia de reis com a colaboração dos pais realizou-se a festa dos reis e rainhas. Por sua vez no dia mundial da criança tivemos a dinamização dum palhaço contratado por uma encarregada de educação, enquanto nos temas de vida: natal, animais e profissões todos os alunos realizaram trabalhos em casa com a ajuda dos seus pais.

Foram, ainda, trabalhados outros projetos como por exemplo:

- Plano Nacional de Leitura. Cada aluno realizava um portefólio individual, colocando lá registos das obras trabalhadas em contexto de sala de aula e na biblioteca da escola. Por outro lado, os encarregados de educação deslocavam-se à escola para

contar histórias. Havia, também a realização duma história coletiva, dramatizações feitas em sala de aula pelos alunos, jornal de parede da sala de aula, momentos de leitura individual e em grupo, reconstrução duma capa dum livro em família, história com sombras chinesas. Era ainda incentivada a emergência da escrita através de imagens, poemas e fotos e finalmente a realização e entrega dum diploma de leitor/a.

-Projeto das Ciências, foram desenvolvidas experiências em contexto de sala de aula durante todo o ano letivo, promovendo a criatividade e imaginação de cada um.

Ao longo dos anos fui estabelecendo laços profissionais e afetivos com os encarregados de educação, o que foi muito positivo na integração escola-família. Em todos os períodos enviava questionários aos encarregados de educação para avaliação do meu desempenho.

Desta forma e por ser no jardim-de-infância que as crianças de hoje crescem, aprendem a estar em sociedade, vivem experiências novas e se expandem, já que este é um local privilegiado, onde nós os educadores nos disponibilizamos a dar atenção e ajuda, daí nestes anos de trabalho, ter estado sempre atenta às dificuldades dos meus alunos. Neste contexto, realizava com eles fichas diagnosticas, fichas de autoavaliação em todos os períodos, para perceber quais as áreas de que gostavam mais e menos. Procurei, ainda, integrar e compreender todos, tanto aqueles com problemas de comportamento disciplinar, até aos que apresentavam Necessidades Educativas Especiais. Para estes últimos fiz sempre reuniões específicas com os encarregados de educação e também com a professora de educação especial.

Gostava tanto de trabalhar com estas problemáticas que em 2011 tirei uma pós-graduação de Educação Especial e hoje em dia estou a trabalhar como Professora de Educação Especial e espero continuar, aliás é essa motivação que me levou ao tema em estudo.

Procurei, ainda, que os meus alunos partilhassem diversas experiências, aprendessem a competir de forma saudável, logo a respeitar o outro, transmitindo regras e trabalhando o auto domínio e a auto confiança, aumentando a curiosidade e encorajando o hábito do pensamento critico porque é através de atividades estimulantes que as crianças vão conhecendo o mundo que as rodeia e aprendendo cada vez mais. Todos os alunos evoluíram bastante no seu desenvolvimento pessoal, social e escolar,

obtendo no final do ano bons resultados escolares, com o que me sentia um pouco realizada.

Mantive durante todos os anos letivos um excelente relacionamento com todos os alunos, muito na base do diálogo em grupo mas também individual, para assim acompanhar tanto a parte escolar, como a parte afetiva e emocional. Recorri bastante a reforços positivos e a incentivos, para valorizar o esforço de cada um. Dentro e fora da sala de aula, procurei desenvolver bastante a autoestima das crianças, estimulando a criatividade, auto crítica, confiança e autonomia.

Participei sempre que possível, em todas as atividades das escolas, entrevi sempre que achei necessário e apresentei sugestões de melhoramento, partilhando instrumentos de trabalho com as colegas; dinamizando projetos, estabelecendo bons contactos com os órgãos de gestão e colaborando na decoração das festas e para o desenvolvimento e inovação educativa.

Em suma, penso que mantive um comportamento bastante positivo ao longo dos anos letivos, quer a nível da relação com os colegas, quer a nível da escola, quer a nível de departamento e também da comunidade.

Pretendo continuar a aprofundar os meus conhecimentos no âmbito do ensino, mais propriamente a nível do pré-escolar, 1º ciclo e necessidades educativas especiais, mas para tal é muito importante um repensar da continuidade dum aprofundamento dos meus estudos.

2.Enquadramento teórico-concetual em Estudo

2.1. Palavras-chave:

Inclusão

A expressão “Escolas Inclusivas” assenta na ideia de que mais do que integrar no ensino regular crianças com Necessidades Educativas Especiais é necessário incluí-las e criar oportunidades de aprendizagem para todos, diferenciando estratégias de

intervenção pedagógicas. Desta forma, a inclusão escolar é obra de toda a escola e de todos os professores.

Ao nível internacional foram apontadas três grandes prioridades à escola inclusiva, tal como refere Browman citado por Costa (1998):

- Estender a escolaridade obrigatória a todas as crianças;
- Integrar crianças com deficiência nas escolas regulares;
- Elevar o nível de formação de professores como meio para alcançar as duas primeiras prioridades (pág.58).

Numa escola inclusiva a educação de alunos com necessidades educativas especiais assenta numa perspetiva educacional centrada no currículo e requer que as necessidades educativas dos alunos sejam encaradas a partir de respostas que podem ser dadas na sala de aula e no contexto da escola.

Em reforço à ideia referida, Costa (1998) realça a importância dos seguintes fatores como condições facilitadoras da aprendizagem na sala de aula:

- Aprendizagem ativa (oportunidade de realizar tarefas e de assumir projetos concretos);
- Negociação de objetivos (importância de se assumir um papel ativo na própria aprendizagem);
- Avaliação continua (necessidade dos professores e dos alunos refletirem sobre o seu próprio processo de aprendizagem e de avaliarem, a cada passo, o resultado do trabalho realizado);
- Utilização de modelos práticos e o feedback sobre o trabalho realizado pelos alunos;
- Apoio (ajuda e cooperação no processo de aprendizagem);
- Organização do trabalho em pequenos grupos e a aprendizagem cooperativa;
- Colaboração entre crianças;
- Organização da sala de aula (atividades, tempo, espaço, materiais);
- Organização do funcionamento do grupo (participação dos alunos nas regras e normas que regem os comportamentos);
- Importância dada aos conhecimentos pré-adquiridos, utilizando-os como base para a colaboração e a partilha entre o grupo (pág. 63).

A escola inclusiva passa muito pela atitude do professor e pela sua capacidade de respostas às solicitações com que se depara de forma a criar as melhores condições para que todos os seus alunos se desenvolvam. Aprendendo juntos, crescendo juntos com a colaboração de toda a comunidade educativa e local é possível implementar o verdadeiro conceito de inclusão.

Correia (2010) considera que a inclusão baseia-se na “inserção de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares e que estes devem beneficiar de serviços educativos adequados para um apoio ajustado às suas características e necessidades” (pág.16).

Muitas vezes o conceito de educação foi confundido com o conceito de integração, apesar de serem conceitos opostos, Correia considera que existe uma “continuidade educativa” entre estes conceitos.

De acordo Correia (2010) a inclusão baseia-se num modelo de ensino que é “orientado para o aluno visto como um todo” (pág.22) e tem em conta três níveis de desenvolvimento fundamentais: académico, socio emocional e pessoal, privilegiando deste modo a heterogeneidade, diversidade e a diferenciação.

Este modelo é então muito voltado para a defesa dos direitos dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de forma a proporcionar uma igualdade de oportunidades educacionais, ou seja, num “discurso social holístico”.

Segundo o autor, para além deste discurso dever-se-á ter em conta outro tipo de respostas educativas que irão ser mais adequadas a cada aluno, pelas quais destaca que deverá existir uma intersecção entre outros discursos, nomeadamente, o legislativo e psicopedagógico.

A este cruzamento de discursos, Correia (2010) denomina de “discurso educacional” que tem com o objetivo, responder às necessidades específicas dos alunos, que devem ter por base:

(...) três parâmetros essenciais que levem o aluno com NEE a responder, sempre que possível às solicitações do currículo comum do ano a frequentar, a saber:

- 1- O problema pode ser visto como emergente de fatores sociais (pobreza, -expetativas família/escola, diferenças culturais...
- 2- O problema pode ser visto como emergente dos ambientes de aprendizagem do aluno (ensino inadequado, recursos materiais insuficientes, recursos humanos inexistentes...), muitos deles dependentes da legislação em vigor...
- 3- O problema pode ser visto ao nível do aluno, exigindo uma condução educacional individualizada no sentido de se identificar e avaliar as suas necessidades especiais (observações e avaliações individualizadas... (pág.23).

Assim este discurso pressupõe dar resposta à diversidade, um modelo que Correia (2010) designa de MAD: modelo de atendimento à diversidade.

Este modelo, segundo Correia (2010) tem por objetivo a diferenciação pedagógica, que através de um currículo adequado, os alunos com Necessidades educativas e todos os outros, podem usufruir de um ensino ajustado às necessidades de cada um.

Perturbação do Espectro do Autismo

Segundo Marques (2000), “O termo Autismo, provém da palavra grega, Autos que significa Próprio/Eu e Ismo que traduz uma orientação ou estado” (pág.25). Esta designação deve-se ao facto das crianças com este síndrome se voltarem para si próprias, numa recusa do mundo exterior.

Em 1943, o Autismo Infantil, sobre o qual se incide neste trabalho foi definido pelo psiquiatra Leo Kanner como uma condição neuro psicológica. Kanner chegou a esta conclusão através da observação de onze crianças que apresentavam os mesmos tipos de sintomas, que consistiam num extremo isolamento, em dificuldades na linguagem e na comunicação, e numa tendência obsessiva para a mesmice. (Pereira, 1999).

Autismo é o termo utilizado para descrever um comportamento estranho e/ou deficiências sérias de desenvolvimento nas áreas sociais e de comunicação, não existindo um consenso acerca do enquadramento destas crianças na categoria de distúrbio emocional ou de distúrbio de comunicação, mas em qualquer uma destas categorias, elas apresentam um conjunto difícil de problemas.

Segundo o Ministério da Educação (2008), “estudos recentes apontam para que a prevalência desta perturbação é de uma em cada mil crianças, sendo que em cada quatro há três rapazes afetados e apenas uma rapariga afetada, ou seja, há uma maior predominância no sexo masculino” (pág.9).

Para Pereira (1999) existem diversos aspetos desta síndrome que permanecem ocultos, apesar do elevado número de pessoas que sobre este se debruçam e das pesquisas e investigações já realizadas. Sabe-se, no entanto, que os aspetos emocionais não representam por si só as causas desta perturbação, sendo que se encontram aspetos de natureza biológica em todos os casos de autismo. “Existe um abundante conjunto de informação tornando mais claro que o autismo tem raízes biológicas, não havendo evidência científica de que factores traumáticos, de natureza puramente psico-social, ou psicológica, possam conduzir a esta perturbação...” (pág.36).

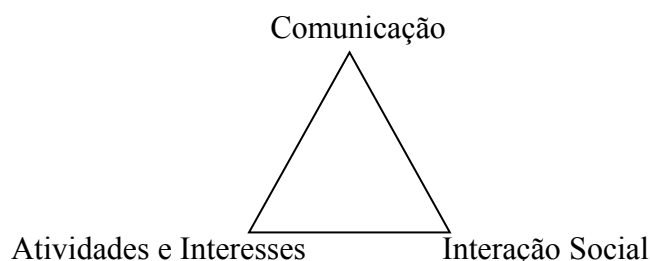
Características Gerais

As perturbações do espectro do autismo representam um conjunto de dificuldades que se podem manifestar com intensidades diferentes e em pessoas com níveis intelectuais variados. Além disso, nem todas as dificuldades se manifestam em todas as pessoas autistas, ou seja, verificam-se diferentes combinações de características em cada pessoa.

De acordo com o Ministério da Educação (2008) o Autismo engloba as seguintes dificuldades:

“Comunicação expressiva, comunicação não-verbal, compreensão, perceber a tarefa como um todo, sequencialização, consequencialização, concentração e atenção, generalização, abstração e simbolismo, motivação, empatia, cognição social, alteração de rotinas, gestão de imprevistos, input sensorial, imaginação, capacidades especiais e interesses restritos, comportamentos estereotipados e rígidos, rotinas, preocupações e rituais, alteração de sono/vigília, particularidades do padrão alimentar, entre outras” (pág.12).

As perturbações do espectro do autismo são também referidas por vários autores como uma tríade de dificuldades. Wing e Gould caracterizaram o autismo como uma tríade de perturbações, cujos domínios são os seguintes (Mello, 2005):



Uma criança com autismo pode revelar um **déficé na interação social** e na partilha, sendo que esse distúrbio pode traduzir-se na ausência de reações como, por exemplo, sorrir para os outros, não partilhar outros sentimentos, emoções ou gostos, ter tendência a isolar-se e interagir de forma estranha, desviando-se assim dos padrões habituais. Desta forma, a criança não costuma participar ativamente em brincadeiras sociais e prefere atividades solitárias ou mecânicas. Também pode não evidenciar interesse em estabelecer uma relação de amizade. Normalmente, uma criança, na segunda infância, começa a pôr-se no lugar do outro, mas isso, por vezes, não acontece no caso de uma criança autista, pois esta pode não ter consciência dos sentimentos dos outros. Frequentemente, também não consegue compreender que as outras pessoas têm pensamentos diferentes dos seus porque tem dificuldade em reconhecer a outra pessoa.

A criança com autismo pode apresentar um **déficé na comunicação** revelando um atraso ou desvio na linguagem não-verbal. Esta pode, por exemplo, não comunicar através de gestos como, por exemplo, não apontar para pedir, nem usar gestos para sinalizar algo que pretenda. Por vezes pode também demonstrar uma expressão facial ausente e estabelecer um contacto visual fugaz com os outros. Além disso, pode revelar

um atraso ou ausência da linguagem verbal. Por vezes, pode demonstrar um défice na compreensão e revelar poucas competências de conversação. Pode não ter capacidade para iniciar ou manter um diálogo e não compreende metáforas nem ironias, visto que a sua compreensão do discurso é literal. Também se pode observar no autista características muito particulares na fala como, por exemplo, ecolalia (repetição em eco), entoação monocórdica e utilização de uma linguagem repetitiva e estereotipada.

A criança autista pode manifestar comportamentos repetitivos nas **atividades e interesses**, revelando um défice na imaginação e na criatividade. Por vezes, também não atribui significado/simbolismo aos objetos e só mais tarde compreende a funcionalidade dos mesmos. A criança autista manifesta comportamentos, interesses e atividades restritos, obsessivos, repetitivos e estereotipados. Pode também ter movimentos estereotipados como, por exemplo, bater as palmas, estalar os dedos, balancear-se. Estabelece uma relação de fixação com alguns objetos e, como consequência, pode demonstrar preocupações invulgares com os mesmos. O autista pode também necessitar da existência de rotinas e rituais, pois uma pequena mudança pode causar transtorno e mal-estar como, por exemplo, a mudança de cor ou padrão da toalha de mesa.

A propósito dos interesses muito restritos e estereotipados Rutter (1985), citado por Garcia e Rodríguez (1993), refere que, “apesar de estes se refletirem em formas *de* brincar inadequadas, quando são mais velhos e com nível intelectual suficiente podem ter interesse ligados a temas muito concretos” (pág. 254)

Outras características significativas da criança com autismo prendem-se com deficiências cognitivas. Segundo Rutter (1974), citado por Garcia e Rodríguez (1993), apesar de existirem algumas funções alteradas a este nível, estes problemas não são globais, sendo estes: “dificuldades de concentração, sequencialização, compreensão de regras e de comportamentos, tanto dos seus como dos outros, compreensão de estímulos sensoriais em simultâneo e compreensão de sequências temporais” (pág.256). Garcia e Rodríguez (1993) referem ainda que estas são dificuldades que se refletem também ao nível da compreensão da linguagem e dos sinais sócio- afetivos, bem como das estereotipias.

O Autismo não pode ser diagnosticado à nascença pois de acordo Chris Willins e Barry Wright (2008) “não existem características óbvias e nem exame de sangue para detetar esta condição” (pág. 4).

É a partir dos dezassete meses que os pais devem estar em alerta. Os primeiros sinais aparecem por volta dessa idade.

É nessa idade que normalmente as crianças começam a frequentar uma escola, o jardim-de-infância. Os mesmos autores (2008) mencionam que é nessa altura que a “criança pode passar a maior parte do tempo em seu próprio mundo e dar a impressão de tratar as pessoas como objectos” (pág.7). Referem também que a criança não entende, não usa a linguagem e fica fascinada mais facilmente por objetos de casa do que por brinquedos e passa grande parte do tempo a abanar as mãos e a balançar o corpo.

Comunicação verbal e não-verbal

Podemos entender a comunicação como *“any act by which one person gives to or receives from another person information about that person’s needs, desires, perceptions, knowledge, or affective states. Communication may be intentional or unintentional, may involve conventional or unconventional signals, may take linguistic or non-linguistic forms, and may occur through spoken or other modes”* (National Joint Committee for the Communicative Needs of Persons with Severe Disabilities, 1992, pág. 3). Esta definição considera a comunicação enquadrando todos os modos em que pode ocorrer. Desta forma, potencializa as formas como o indivíduo pode interagir com o meio e salvaguarda o uso de estratégias aumentativas e alternativas de comunicação que permitem tornar os atos comunicativos efetivos. Para que a comunicação do indivíduo seja funcional ele necessita de possuir uma série de competências (cognitivas, linguísticas, motoras ou sensoriais) e não a podemos retirar do contexto de interação onde ela é desenvolvida e aceite.

Devito (1997), um estudioso da comunicação e professor da *City University of New York*, diz que a comunicação não-verbal é uma comunicação sem palavras, ou seja, através de gestos, sorrisos, movimentos dos olhos, toques, volume da voz e, até mesmo através do silêncio ocorre uma comunicação. O contrário também acontece, alguém sorri ou gesticula e ninguém percebe, significa que não ocorreu comunicação. Este autor afirma ainda que a comunicação não-verbal é uma fonte muito rica em mensagens que incide sobre a comunicação verbal.

De acordo com Miranda & Erickson *et al.* (2000) o propósito dos programas de intervenção precoce é a promoção da linguagem verbal e não-verbal e das habilidades

de comunicação funcional em contextos socio naturais. Isto é feito através da construção da intencionalidade, da alternância de turno, da atenção compartilhada e das habilidades de iniciação.

Existem diversos modelos de intervenção para a comunicação verbal e não-verbal para crianças com Perturbações do Espectro do Autismo, mas de acordo com vários autores, nos dias de hoje o modelo mais aplicado é o de Comunicação Alternativa e aumentativa.

Glennen (1997) refere que o termo Comunicação Alternativa e Ampliada, é utilizado para definir outras formas de comunicação como o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, até o uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada. A comunicação é considerada alternativa quando o indivíduo não apresenta outra forma de comunicação e, considerada ampliada quando o indivíduo possui alguma comunicação, mas essa não é suficiente para suas trocas sociais.

Intervenção Precoce na Infância

A Intervenção Precoce para Dunst & Bruder (2002), é definida como uma prática que diz respeito aos serviços, apoios e recursos necessários para responder às necessidades e oportunidades que incentivem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança e ainda serviços, apoios e recursos necessários, para possibilitar que as famílias, com um papel ativo, promovam o desenvolvimento dos seus filhos.

Segundo a legislação mais recente, Decreto-Lei n.º281/2009, o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (IPI) tem como objetivos:

(...) assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de ações de IPI em todo o território nacional ...detetar e sinalizar todas as crianças em risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento....intervir após a deteção e sinalização...de modo a prevenir ou reduzir riscos de atraso no desenvolvimento... apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas de segurança social, da saúde e da educação...envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social (...)

O público-alvo da Intervenção Precoce são crianças dos zero aos seis anos de idade que estejam em risco de atraso de desenvolvimento, manifestem deficiência, ou necessidades educativas especiais.

A IPI organiza-se numa base comunitária, descentralizada, coordenada e flexível, de modo a privilegiar uma atuação de serviços e instituições envolvidos. Esta tem um caráter transversal e multifacetado, enquanto medida de apoio integrado dirigida a crianças e às suas famílias. Estabelece um sistema de partilha de responsabilidades com as famílias, pois é fundamental um trabalho em parceria estabelecendo desta forma um relacionamento de confiança entre técnicos e prestadores de cuidados para que a intervenção tenha sucesso (Correia & Serrano, 2000).

A família como foco de atenção constitui o elemento fundamental das práticas atuais da intervenção precoce.

De acordo com Pereiro (2000)

A evolução do conceito de Intervenção Precoce deixou de incluir apenas, a perspetiva educacional dirigida exclusivamente à criança e aos seus défices, para integrar um conjunto de serviços interligados de apoio à criança, para integrar um conjunto de serviços interligados de apoio à família, passando por definição a ser centrada na família e de base comunitária. (pág.179)

Bairrão & Tieze (1994) corroboram a necessidade de valorizar o envolvimento familiar:

As famílias diferem em muito aspectos mas, em qualquer dos casos, os pais devem ser os elementos mais consistentes e estáveis da vida da criança (...) os pais têm um interesse na criança e uma responsabilidade que não pode, de modo algum, ser substituída por qualquer outra pessoa. (pág. 180)

Desta forma pressupõe-se um modelo ecológico, ou seja uma intervenção nos contextos da criança. Os contextos de vida da criança são ambientes ou cenários nos quais ocorrem os comportamentos da criança, designadamente as suas rotinas diárias. São nesses contextos que os profissionais de IPI podem desenvolver a sua intervenção, os mais frequentes são: o domicílio, a creche e o jardim-de-infância. (Correia & Serrano, 2000)

As Equipas de Intervenção local

De acordo Bairrão (2003) a grande mudança e eficácia dos programas que se desenvolvem com as famílias reside na organização dos mesmos. As características das equipas regulam a eficácia da intervenção e a diversidade de profissionais por si só não afiança a eficiência da mesma. O tipo de relações que se define e se estabelece entre elas determina o tipo de equipa, como se organiza, como intervém, quando e quem intervém.

Bairrão (2003) salienta ainda que existem três tipos de equipa: a multidisciplinar, interdisciplinar e a transdisciplinar.

Nos dias de hoje, o mesmo autor (2003) defende que o modelo mais indicado é o transdisciplinar, pois permite uma maior e melhor complementaridade dos serviços prestados e uma maior cooperação e colaboração dos técnicos entre si.

Pereiro (2000) corrobora a mesma opinião, relatando que

A adopção de um modelo transdisciplinar de trabalho em equipa em que tal transdisciplinaridade decorre da consciência de que, actualmente, é impensável a actuação de uma única classe profissional no campo social. A complexidade e multiplicidade das variáveis em presença conduzem, obviamente, a uma convergência de saberes e experiências profissionais diferenciados. (pág. 179)

Estas equipas são normalmente constituídas por profissionais de saúde, educação e segurança social.

3. Metodologia

Introdução

Num projeto de investigação a parte mais complicada e determinante é sem dúvida escolher a metodologia a adotar. Temos que ter em conta a extensão e a complexidade da pesquisa. A metodologia a utilizar descreve o tipo de pesquisa, a amostra, os instrumentos da recolha de dados e a forma como se pretende analisar os dados, sendo no caso presente de natureza qualitativa.

Conforme Gil (1995), método é o “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicas de adaptação para se atingir o conhecimento” (pág. 27). A metodologia baseia-se em determinadas normas e deve estar de acordo com o tema a ser abordado e a quem, posteriormente, se destinará. Depois de concluída a pesquisa bibliográfica, é fundamental descrever e elucidar os métodos que vão ser utilizados ao longo da investigação. Essa elucidação é feita através da metodologia, onde se estudam, descrevem e desenvolvem os métodos a utilizar ao longo do trabalho de campo.

3.1- Trabalho de Campo

3.1.1. Objetivos do Estudo/Intervenção

Com este estudo pretende-se conhecer as práticas utilizadas pelos docentes de Educação Especial no desenvolvimento da linguagem verbal e não-verbal de crianças com P.E.A, em idade de intervenção precoce, como tal o local e o contexto escolhido, devido à minha área de trabalho, foi a Equipe de Intervenção Precoce de Portimão.

Com a entrada em vigor do Decreto – Lei nº 281/2009 a 6 de Outubro, foi criado o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

3.1.2. Tipo de Estudo

O presente estudo será caracterizado como um estudo descritivo. Segundo Fortin (1996) este tipo de estudo “visa obter mais informações, quer seja sobre as características de uma população, quer seja sobre os fenómenos em que existem poucos trabalhos de investigação”. Pode-se ainda classificar o estudo como estudo descritivo simples, em que, segundo Fortin (1996) se pretende descrever um fenómeno ou um conceito relativo a uma população, de maneira a estabelecer as características desta população ou de uma amostra desta

Ainda de acordo Fortin (1999) “os dados podem ser colhidos de diversas formas junto dos sujeitos” (pág. 240) sendo então desta forma da competência do investigador decidir o tipo de instrumento satisfaz os objetivos do estudo e às questões de investigação colocadas. A mesma autora (1999) relata ainda que “o processo de colheita de dados consiste em colher de uma forma sistemática a informação desejada junto dos participantes” (pág. 261).

3.1.3. Amostra

A nossa amostra é constituída pela Equipe Local de Intervenção de Portimão. Esta abrange os Concelhos de Silves, Monchique, Lagoa e Portimão, da qual, fazem parte 39 Técnicos, desde de Docentes de educação Especial, a Psicólogos, Terapeutas da Fala, Fisioterapeutas, Terapeutas Ocupacionais, Técnicas de Serviço Social, Médicos e Enfermeiros. A nossa amostra sobrevém da necessidade de pesquisar uma parte da população, pois segundo Fortin (1999: 41) a amostra é considerada “uma réplica em miniatura da população alvo, deve ser por isso representativa da população estudada, possuindo as suas características”.

A amostra seleccionada, é uma amostra por conveniência e é integrada pelos Docentes de Educação Especial da Equipe de Intervenção Precoce de Portimão de forma a apurar a problemática em estudo, no caso concreto nove Docentes de Educação Especial do sexo feminino com idades compreendidas entre os trinta e os cinquenta anos de idade. Ao nível da sua formação, oito das docentes têm formação especializada na área da Educação Especial.

Trata-se de uma amostra por conveniência pois foi seleccionada a fim de obtermos as informações necessárias para o desenvolvimento do nosso trabalho.

3.1.4. Instrumento de recolha de dados

A recolha de dados para a realização deste estudo foi realizada através da elaboração de uma Entrevista.

Segundo Quivy & Campenhoudt (1992) caracterizam-na “(...) por um contato direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele.” (pág.193).

A entrevista apresenta-se como:

(...) uma verdadeira troca durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas prospeções de um acontecimento ou de uma situação as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade. (idem)

No seguimento desta citação os mesmos autores (1992) referem ainda que “o espírito teórico do investigador deve no entanto permanecer continuamente atento, de

modo que as suas próprias intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível.” (Pág. 193)

Segundo Bell (2010) a escolha deste método deu-se ao facto da sua grande vantagem ser a sua “plasticidade”, pois o entrevistador consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivo” ... e caso seja necessário permite que a esta seja “desenvolvida ou clarificada” (pág. 137).

Para a elaboração da mesma, foi imprescindível a construção de um guião. O guião de entrevista é um instrumento para a recolha de informações na forma de texto que serve de base à realização de uma entrevista propriamente dita, pois de acordo com Bell (2010) “ a preparação cuidada de (...) guia de entrevista” ajuda-nos a “registar as respostas sob determinadas linhas de orientação” (pág. 143). O guião é constituído por um conjunto (ordenado ou não) de questões abertas (resposta livre), semiabertas (parte da resposta fixa e outra livre) ou fechadas (resposta fixa). Deve incluir os seus objetivos, devendo estes ser lidos ao entrevistado. O guião ainda pode conter notações que auxiliam a condução da entrevista é pertinente justificar a vantagem da utilização de um guião de entrevista, pois este concede ao investigador que se faça uma recolha e organização de informação sistematizada, permite uma maior procura de objetividade e um maior controlo de valores comuns para análise posterior, contribuindo, desta forma, para a garantia e fidelidade deste instrumento de recolha de informação.

O mesmo encontra-se dividido por três blocos, dos quais explico os objetivos de cada bloco de questões.

3.1.5. Procedimento para análise dos dados

Entrevista- Conceito de Entrevista - Utilidade e Importância

... uma verdadeira troca durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas prospeções de um acontecimento ou de uma situação as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade. (Quivy & Campenhoudt, 1992:193).

A entrevista é, porventura, uma das técnicas de recolha de dados mais utilizada em investigação qualitativa. A flexibilidade que a entrevista permite é uma das características que a torna tão atrativa, se bem que o processo em si (a transcrição das

entrevistas e a sua análise), consoma bastante tempo.

Entrevistar em investigação qualitativa é muito diferente de entrevistar em investigação quantitativa. A primeira é muito menos rígida que a segunda.

A entrevista qualitativa preocupa-se mais com o ponto de vista do entrevistado enquanto a quantitativa se preocupa mais com o ponto de vista do investigador.

A entrevista qualitativa está normalmente associada a uma maior liberdade de resposta e a sua flexibilidade permite ao investigador redirecionar as questões e/ou aprofundar assuntos em função das respostas que o entrevistado vai dando, algo que não se passa numa entrevista quantitativa.

Na investigação qualitativa, a entrevista visa a obtenção de respostas completas, detalhadas e em profundidade (e o entrevistado pode-o ser por várias vezes, se isso for adequado para a investigação), tornando a sua análise mais complexa que as obtidas em entrevistas quantitativas.

Pelas suas características, a entrevista é particularmente "talhada" como técnica de recolha de dados em investigação qualitativa, em particular quando o objeto da investigação é de obter resposta a uma questão investigativa, exigindo a descrição e compreensão de determinados aspetos, algo que é comum em estudos/investigações exploratórios.

- Processo de construção dum guião de entrevista

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações... (Ketele, 1999: 18)

1. Descrição do perfil do entrevistado (nível etário, escolaridade, nível sociocultural, personalidade)
2. Seleção da população e da amostra de indivíduos a entrevistar;
3. Definição do propósito da entrevista (tema, objetivos e dimensões);
4. Estabelecimento do meio de comunicação; do espaço e do momento;

5. Discriminação dos itens ou características para o guião;

- 5.1. Elaborar perguntas dos itens, de acordo com o definido nos pontos anteriores;
- 5.2. Considerar as expectativas do entrevistador;
- 5.3. Considerar as possíveis expectativas dos leitores/ouvintes;
- 5.4. Formular perguntas abertas e fechadas;
- 5.5. Evitar influenciar as respostas;
- 5.6. Apontar alternativas para eventuais fugas à pergunta;
- 5.7. Estabelecer o número de perguntas e proceder à sua ordenação, dentro de cada dimensão;
- 5.8. Adequar as perguntas ao entrevistado, selecionando um vocabulário claro, acessível e rigoroso;

6. Produção do guião com boa apresentação gráfica;

- 6.1. Redigir o cabeçalho com identificação (instituição, proponentes, título, data);
- 6.2. Incluir uma apresentação sucinta da entrevista, incluindo os objetivos;
- 6.3. Alinhar as perguntas na vertical e com espaçamento ajustado;
- 6.4. Utilizar tipo de letra legível, parágrafo justificado, margens,...;

7. Validação da entrevista pela análise e crítica de personalidades relevantes.

- Recolha e tratamento de dados

1. Verificação dos requisitos dos dados fornecidos pelo entrevistado:

... validade – comparar os dados com uma fonte externa; relevância – importância em relação aos objetivos; especificidade e clareza –

referência com objetividade a dados, datas, nomes, locais, percentagens, prazos, etc.; profundidade – relacionado com sentimentos e lembranças do entrevistado, sua intensidade e intimidade; extensão – amplitude da resposta. (Marconi & Lakatos, 2002: 97);

2. Análise das respostas às questões fechadas através de medidas estatísticas;

2.1. Determinar as percentagens das opções de resposta em cada item;

2.2. Calcular a moda das variáveis qualitativas;

2.3. Calcular as medidas estatísticas (média, mediana, desvio padrão,...) das variáveis quantitativas;

3. Determinação de um conjunto de categorias (temas, tópicos, ...) das respostas às questões abertas;

3.1. Elaborar uma grelha de registo das categorias apontadas em cada entrevistado;

3.2. Descobrir padrões pela leitura dos dados da entrevista (comparação, ordenação, relação com características individuais - idade, sexo, ...);

4. Elaboração do relatório;

4.1. Explicitar a metodologia do inquérito, incluindo a seleção da população e da amostra e a justificação, elaboração e a validação do instrumento da recolha de dados;

4.2. Descrever a recolha e o tratamento dos dados;

4.3. Apresentar a análise dos dados (tabelas, gráficos, resultados estatísticos, semelhanças e diferenças nas respostas dos entrevistados, padrões de declarações e correspondência com características individuais), acrescentando (porque acontece, quando acontece, quando não acontece, ...);

4.4. Explicitação das conclusões da entrevista (síntese, resultados, reflexões, implicações, sugestões, ...);

5. Disponibilização dos materiais utilizados (anexos, bibliografia, ...).

3.2- Procedimentos éticos e Amostra do Estudo

Nesta parte do trabalho descreveremos com detalhe todas as condições de realização do estudo empírico, nomeadamente a seleção dos participantes, os instrumentos e procedimentos utilizados e o desenho do estudo.

3.2.1. A construção da entrevista

Depois de nos debruçarmos sobre as opiniões de vários autores, procedemos à elaboração do guião da entrevista dirigido às técnicas que trabalham na ELI de Portimão.

3.2.2. Objetivos e Instrumentos

Os objetivos e as referências que utilizamos foram vários, dependendo do que se pretendia saber em cada questão. Através de leituras de vários autores, tentamos construir as questões que nos poderiam ajudar a verificar, na prática, a opinião das técnicas face ao assunto em causa.

Neste trabalho utilizámos como instrumento de recolha de dados, o guião de entrevista.

O guião de entrevista foi elaborado por nós com o objetivo de caracterizar e compreender que práticas são utilizadas pela IP para o desenvolvimento da Comunicação Verbal e Não-verbal em crianças Autistas, no Concelho de Portimão, este guião contempla o objetivo geral; a questão de partida; os blocos; objetivos específicos; formulário para as perguntas e observações.

3.2.3- Guião para Entrevista

Tabela1- Guião da Entrevista

Entrevistados: Docentes de Educação Especial da ELI de Portimão		
Tema: A importância da Intervenção Precoce nas crianças com Autismo		
Objetivo: Compreender que práticas são utilizadas pela IP para o desenvolvimento da Comunicação Verbal e Não-verbal		
Blocos	Objetivos	Questões

Legitimação da Entrevista	- Legitimar a Entrevista e motivar o entrevistado	Informar em linhas gerais o que é o nosso trabalho.
Composição da ELI de Portimão	- Conhecer a estrutura e como é formada a ELI de Portimão.	1- Como é formada a equipa de Intervenção Precoce da ELI de Portimão? 2- Existem alguns critérios específicos para a sua formação? Quais?
Perturbação do Espectro do Autismo na Intervenção Precoce	- Definir o conceito de P.E.A. - Recolher informação sobre a importância da Intervenção Precoce nas Perturbações do Espectro do Autismo.	3- Como caracteriza a P.E.A? 4- Qual a importância da comunicação verbal e não-verbal em crianças com P.E.A? 5- Concorda com a Intervenção Precoce em crianças com P.E.A? Porquê?
O trabalho dos Docentes de Educação Especial de Intervenção Precoce ao nível do desenvolvimento da comunicação	- Recolher informação sobre a importância da relação entre a família e os Docentes de Educação Especial de Intervenção precoce. - Levantamento de modelos/ Técnicas utilizadas na Intervenção Precoce. - Conhecer técnicas para o desenvolvimento da Comunicação de crianças com P.E.A.	6- Na sua opinião, qual a idade mais adequada para iniciar a Intervenção Precoce nas crianças com esta problemática? Porquê? 7- Considera importante haver uma boa relação entre a Equipa de Intervenção Precoce e a família da criança que apoia? Porquê? 8- Considera importante a divulgação da área de Intervenção Precoce como apoio, promovendo a prevenção e a qualidade de vida destas crianças/famílias? 9- Considera a Intervenção Precoce como um meio de estimulação para o desenvolvimento da comunicação da criança com P.E.A?

		<p>10- Que tipo de intervenção escolheria para a promoção do desenvolvimento da comunicação verbal e não-verbal de uma criança com este tipo de perturbação?</p> <p>11- Considera que as crianças com P.E.A que usufruíram de Intervenção Precoce encontram-se mais desenvolvidas do que as outras, que nas mesmas condições não usufruem de tal intervenção?</p> <p>12- Se considera, existirem diferenças, a que pensa que se devem?</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.2.4- Entrevistados

Técnicas da ELI de Portimão – Unidade que desenvolve diferentes Projetos de Intervenção Precoce.

O guião da entrevista com as respetivas respostas pode ser consultado no final do trabalho. **(anexo nº3)**

3.2.6- Procedimentos- antes da entrevista

Numa primeira fase contactámos a diretora técnica da Eli de Portimão, que nos pediu para fazer o pedido formal a fim de obter autorização para realizar as entrevistas. **(anexos nº 1 e 2)**

Obtida a autorização necessária, deslocámo-nos nos dias combinados e realizámos as entrevistas.

Começamos sempre as entrevistas a explicar mais detalhadamente os objetivos do estudo em questão. Procedemos à apresentação; informámos sobre a natureza da entrevista; explicámos a necessidade deste contacto pessoal; garantir a confidencialidade; informar acerca da duração da entrevista; agradecemos o tempo disponibilizado; pedimos autorização para gravar a entrevista, tratamento de dados e transcrição e por último referimos as mais-valias que este trabalho apresenta para entrevistador e entrevistada.

Foi elaborado um documento de consentimento informado, com o objetivo de garantir ao(s) entrevistado(s) o anonimato, a confidencialidade dos dados e os requisitos necessários para a sua participação.

Segundo Fortin (1996), “qualquer investigação efectuada junto de seres humanos levanta questões morais e éticas”. A ética, no seu sentido mais amplo, é a ciência da moral e arte de dirigir a conduta. É uma ciência que permite traçar valores nas acções de cada indivíduo.

4- Planeamento do Estudo-Cronograma

Para uma melhor organização deste trabalho de campo bem como de um trabalho futuro, realizou-se este cronograma com todas as etapas e com a duração de 10 meses.

4. Atividade Desenvolvida (Planeamento e fases do estudo)

Tabela 2- Cronograma

Etapas	Cronograma- Projeto									
	Meses									
	1º Mês	2º Mês	3º Mês	4º Mês	5º Mês	6º Mês	7º Mês	8º Mês	9º Mês	10º Mês
Escolha do tema	x									
Escolha do local do trabalho de campo	x									
Revisão da Literatura	x	x	x	x	x	x	x			
Construção dos Instrumentos			x	x						
Recolha de dados					x	x	x			
Análise e tratamento de dados							x	x		
Interpretação dos resultados								x	x	
Redação Final do Projeto								x	x	x
Entrega do Projeto										x

5. Metodologia Futura/Conclusões

Tratando-se este trabalho de um relatório (pré- projeto), consideramos que este é uma intenção ou é um tipo de organização temporária com o objetivo de resolver um problema.

Um projeto representa uma ligação entre presente e futuro, sendo ele a marca da passagem do presente para o futuro. Podemos também considerar que o projeto é uma atividade natural e intencional que o ser humano utiliza para procurar solucionar problemas e construir conhecimentos.

Segundo Veiga (2001) “... todo projeto supõe rutura com o presente e promessas para o futuro” (pag.18)

Como tal de futuro pretendemos alargar a nossa amostra para todas as equipas de Intervenção Precoce do Algarve, ampliando desta forma o nosso estudo.

Para além das entrevistas e da sua análise de conteúdo, gostaríamos também de utilizar outra técnica de recolha de informação, pois é nosso objetivo também fazer

observações da aplicação das diferentes metodologias utilizadas pelos professores na promoção do desenvolvimento da linguagem em crianças com P.E.A.

A observação constitui um elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, recolha, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha um papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de recolha de dados que o seu papel se torna mais evidente. Neste estudo futuro a observação será utilizada, conjugada a outras técnicas que serão as Entrevistas. Por esta ser utilizada, exclusivamente, para a obtenção de dados em muitas pesquisas, e por estar presente também em outros momentos da pesquisa, a observação chega mesmo a ser considerada como método de investigação.

A observação, nada mais é que o uso dos sentidos com vista em adquirir os conhecimentos necessários para o quotidiano.

De acordo com Selltiz (et *al.*, 1967) esta também pode, ser utilizada como procedimento científico, à medida que: “serve a um objecto formulado de pesquisa; é sistematicamente planejada; é submetida a verificação e controles de validade e precisão” (pág. 225).

A observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os factos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser utilizada (Selltiz et *al.*, 1967).

Desta forma é nosso objetivo continuar com um estudo qualitativo. Tuckman (2000) “refere que na investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo” (pág. 523). Bogdan e Biklen (1994) “referem que a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos” (pág. 40)

As observações constantes do professor/investigador no ambiente natural dos alunos (contexto sala de aula) contribuirão muito para a compreensão das ações por eles levadas a cabo aquando da aplicação de metodologias. Este autor, refere ainda que a observação ou esse “olhar” pode significar por vezes uma tentativa de confirmar ou não várias interpretações que emergiram das entrevistas ou dos relatórios.

A atuação do investigador na sala de aula basear-se-á essencialmente na observação dos professores a aplicar metodologias para o desenvolvimento da

comunicação e na evolução ou não desses aluno ao nível da comunicação e no registo em grelhas de observação.

Para concluir o nosso objetivo será adquirir dados de forma a responder à nossa questão inicial “ Que tipo de intervenção fazem os docentes de E.E para desenvolver a comunicação verbal e não-verbal de uma criança com P.E.A., ao nível da Intervenção Precoce?” como também observar a aplicação dessas mesmas metodologias.

6- Referências Bibliográficas

Temáticas	Bibliografia
<p>Perturbação do Espectro do Autismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coelho, E. (2003). <i>Autista ou uma Forma Diferente de Compreender o Mundo</i>. Porto: Universidade Portucalense (Projeto de Investigação). - Garcia, T. & Rodriguez, C. (1993) <i>Necessidades Educativas Especiais</i>. Lisboa: Dinalivro. - Marques, C. (2000) <i>Perturbações do Espectro do Autismo – Ensaio de uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentista com Mães</i>. Coimbra: Quarteto Editora. - MELLO, A. (2001), <i>Autismo – Guia Prático</i>, 2ª edição, São Paulo: AMA. - Ministério da Educação (2008) <i>Unidades de Ensino</i>

	<p><i>Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo – Normas Orientadoras</i>. Lisboa: Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.</p> <p>- Nielsen, L. B. (1999). <i>Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um guia para Professores</i>. Porto: Porto Editora.</p> <p>- Ozonoff, S. [et al] (2003). <i>Perturbações do Espectro do Autismo: Perspectivas da Investigação Actual</i>. Lisboa: Climepsi Editores.</p> <p>- Pereira, E. (1999) <i>Autismo: o Significado como Processo Central</i>. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.</p> <p>- Williams, C. & Wright, B. (2008). <i>Convivendo com o Autismo e Síndrome de Asperger- Estratégias Práticas para Pais e Profissionais</i>. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.</p>
<p>Intervenção Precoce e Equipas de Intervenção Local</p>	<p>- Bairrão, J. (2003), <i>Tendências actuais em Intervenção Precoce</i>. In Psicologia, vol. XVII, Oeiras: Celta Editora.</p> <p>- Bairrão, J., e Almeida, I. C. (2003), <i>Questões actuais em Intervenção Precoce</i>. In Psicologia, vol. XVII, Oeiras: Celta Editora.</p> <p>- Bairrão, J., & Tietze, W. (1995), <i>A Educação Pré-escolar na União Europeia</i>. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.</p> <p>- Correia, L. e Serrano, A. M. (2000), <i>Envolvimento Parental em Intervenção Precoce- Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família</i>. Colecção Educação Especial, Vol.2, Porto: Porto Editora.</p> <p>- Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro.</p> <p>- Despacho - conjunto nº 891/99 de 19 de Outubro</p> <p>- Dunts, C. J. & Bruder, M. B. (2002). <i>Values outcomes of</i></p>

	<p><i>service Coordination, Early Intervention and Natural Enviroments</i>. Council FOR Excepcional Children, Vol. 68, n.º3, 365-375.</p> <p>- Pereiro, M. (2000), <i>Contributos para uma análise avaliativa da Intervenção Precoce- As representações dos profissionais</i>. In A Intervenção Precoce e a Criança com Síndrome de Down, Porto: Portozzz.</p>
Inclusão	<p>- Correia, L. (2010), <i>Educação Especial e Inclusão</i>, 2ªEdição. Porto: Porto Editora.</p> <p>- Costa, A.B. (1998), <i>Projeto “Escolas inclusivas”</i>. Inovação, 11.</p> <p>- Pacheco, J. et al (2007). <i>Caminhos para a Inclusão</i>. Um Guia para o Aprimoramento da Equipe Escolar. Artmed: Porto Alegre</p> <p>- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais Acesso e Qualidade. Salamanca: Ministério da Educação e Ciência de Espanha.</p>
Comunicação	<p>- Devito, J. (1997). A. <i>Human communication: the basic course</i>. New York: Longman.</p> <p>- Glennen, S. L. (1997) <i>Introduction to augmentative and alternative communication</i>. Em S. L. Glennen & D. DeCoste (Eds). <i>The handbook of augmentative and alternative communication</i>. San Diego: Singular</p> <p>- National Joint Committee for the Communication Needs of Persons With Severe Disabilities, de http://www.asha.org/docs/pdf/GL1992-00201.pdf</p> <p>- Nielsen, L. B. (1999). <i>Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um guia para Professores</i>. Porto: Porto Editora.</p> <p>- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., & Rydell, P. J. (2000). <i>Communication intervention issues for children with autism</i></p>

	<p>spectrum disorders. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Orgs.), <i>Autism spectrum disorders. A transactional developmental perspectiv</i> Baltimore: Paul H. Brookes.</p>
Outros	<ul style="list-style-type: none"> - Bell, J. (2010), <i>Como Realizar um Projecto de Investigação</i>, 10ª versão. Lisboa: Gradiva. - Bogdan, R. & Biklen, S. <i>Investigação qualitativa em educação</i>. Porto: Porto Editora, 1994. - Campenhoudt, L.; Quivy, R. (1992), <i>Manual de Investigação em Ciências Sociais</i>, Lisboa: Gradivbm.a. - Fortin, M. (1999). <i>O processo de investigação: da concepção à realização</i>. Loures: Décaire Editeur. - GIL, A. C. (1995). <i>Como elaborar projectos de pesquisa</i>. 3ªed. São Paulo: Atlas S.A. - Tuckman, B. W. (2000). <i>Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação</i>. Avenida de Berna, Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. - Lakatos, E. M.; Marconi, M. (1996). <i>Metodologia Científica</i>. 4ªed. Coimbra: Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. - Selitiz, C. (1967). <i>Métodos de Pesquisa nas Redacções Sociais</i>, Herder, São Paulo. - Veiga, I. P. A. (Org.) (2001), <i>Projecto politico - pedagógico da Escola: uma construção possível</i>, 23ª edição. Campinas:Papirus

II-Reflexão Final

As crianças em idade pré-escolar quer sejam elas crianças com necessidades educativas ou não, pela sua especial vulnerabilidade, necessitam de educadores que ponham em jogo quotidianamente a sua potencialidade educativa, o seu compromisso com a ética e o conhecimento, as suas constantes intenções de procurar e encontrar os melhores modos de por em evidência o que é pedagógico.

Sabemos que encontrar espaços educativos em idade pré-escolar é uma tarefa complexa mas necessária e possível, as exigências infantis constantes, os importantes tempos que implicam as atividades resignificadas de uma perspetiva pedagógica e a constante atenção e cuidados infantis implicam uma procura quotidiana da visão pedagógica. Os momentos educativos são contínuos, encontramos-os ao dar significado às atividades das crianças, ao preparar os cenários para as atividades de jogo espontâneo e especialmente ao desenvolver propostas sequenciadas, previamente planificadas.

Apoiar estes espaços só é possível a partir de um olhar docente atento, respeitoso, criterioso e a partir de um trabalho de equipa partilhado.

Os docentes são os pilares que sustentam estas ações possíveis e as tarefas educativas, que só podem desenvolver-se adequadamente com uma disponibilidade emocional, afetiva, corporal e lúdica. Eles são os responsáveis por pensar, planificar e desenvolver propostas educativas significativas que enriqueçam os processos infantis de desenvolvimento e aprendizagem. Isto consegue-se, unicamente, se nós, os docentes

pusermos em jogo ações e decisões que deem prioridade ao respeito pelo que cada criança é e pode, pela diversidade infantil e familiar, apoiando as suas atitudes no afeto e no cuidado.

Concluindo, educar os mais pequenos é uma das tarefas mais belas e complexas às quais a humanidade deve dedicar-se. Sabemos que o modo como a infância é educada incide fortemente no seu desenvolvimento e conhecemos a grande influência dos acontecimentos nas primeiras experiências do ser humano. Educar os mais pequenos é ajudá-los a introduzir-se no mundo e ser parte ativa da sociedade, atentos às suas crenças; aos seus saberes e aos seus modos culturais.

Poucas tarefas igualam este processo educativo quanto à sua riqueza, possibilidades e responsabilidades. É por isso que a educação das crianças preocupa e ocupa os homens, levando-os a pensar e a rever constantemente posturas e ações para formar os membros da sociedade.

III- Anexos

Anexo 1

Marcação da Entrevista

[Adicionar a contatos](#)

Para 'Olga Teixeira',

De: ELI Portimão (eliportimao@acesbarlvento.min-saude.pt)

Enviada: terça-feira, 8 de maio de 2012 16:38:36

Para: 'Olga Teixeira' (olgateixeira1@hotmail.com)

Cc: ELI Portimão (eliportimao@acesbarlvento.min-saude.pt)



Os anexos, as imagens e os links desta mensagem foram bloqueados para sua segurança.

[Mostrar conteúdo](#) | [Sempre mostrar conteúdo](#)

Boa Tarde,

Venho por este meio agendar a sua vinda à Eli , seguem então, as datas para as Entrevistas aos nossos colaboradores.

Ficará para o dia 14 de janeiro (2º feira) às 15h30m e para o dia 21 de janeiro (2ª feira) à mesma hora.

Caso alguma destas datas seja inviável para si, sugira novas datas.

Aguardo resposta

Ao seu dispor

Cláudia Matias e Sara Sousa

Coordenação da Equipa Local de Intervenção Precoce de Portimão

Anexo 2

Marcação da Entrevista



Os anexos, as imagens e os links desta mensagem foram bloqueados para sua segurança.

[Mostrar conteúdo](#) | [Sempre mostrar conteúdo](#)

De: Olga Teixeira [mailto:olgateixeira1@hotmail.com]

Enviada: quarta-feira, 9 de Maio de 2012 19:07

Para: : ELI Portimão (eliportimao@acesbarlvento.min-saude.pt)

Assunto: RE: Marcação da Entrevista

Boa Tarde

Muito obrigada pela disponibilidade junto envio o guião definitivo para as entrevistas.

Fico a aguardar confirmação.

Muito obrigada

Olga Teixeira

Bom Dia,

Fica então confirmado.

Atenciosamente

Ao seu dispor

Cláudia Matias e Sara Sousa

Coordenação da Equipa Local de Intervenção Precoce de Portimão

Anexo 3

Entrevistas

Questões	Entrevistado A	Entrevistado B	Entrevistado C
1- Como é formada a equipa de Intervenção Precoce da Eli de Portimão?	<p>A Equipa é composta por terapeutas, fisioterapeutas, enfermeiros, docentes, médicos, psicólogos e técnicos de serviço social.</p> <p>Somos 39 ao todo.</p>	A equipa é contemplada por: terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, psicólogos, médicos, enfermeiros e técnicos de serviço social ... mas só os docentes é que têm um horário completo.	Esse apoio é prestado por profissionais de formação diversificada, designados pelos serviços da saúde, da educação e da ação social, formando deste modo, uma equipa multidisciplinar composta por médicos, enfermeiros, terapeutas, psicólogos, professores e técnicos de serviço social.
2- Existem alguns critérios específicos para a sua formação? Quais?	<p>Foi estabelecido um acordo com os três ministérios (saúde, segurança social, educação), cada um contribuiu com os técnicos necessários, de acordo com o número e necessidades da população alvo de intervenção. Neste caso o acordo prevê o acompanhamento de 35 crianças.</p> <p>São médicos, enfermeiros, terapeutas, psicólogos, professores e técnicos de serviço social.</p>	<p>Sim, foi celebrado um acordo entre vários ministérios (saúde, segurança social, educação), cada um contribuiu com os técnicos necessários, de acordo com o número e necessidades da população alvo de intervenção. Neste caso o acordo prevê o acompanhamento de 35 crianças.</p> <p>São médicos, enfermeiros, terapeutas, psicólogos, professores e técnicos de serviço social.</p>	<p>Foi formada por nomeação de vários ministérios, esta deve ser composta por vários profissionais (saúde, segurança social e educação) de forma a responder a vários níveis as necessidades destas crianças e famílias.</p> <p>São médicos, enfermeiros, terapeutas, psicólogos, professores e técnicos de serviço social.</p>
3- Como caracteriza a P.E.A?	A perturbação do espectro do autismo é uma patologia que afeta a comunicação e a relação e consequentemente o desenvolvimento equilibrado da criança.	São crianças que têm dificuldades no relacionamento com os outros.	São alterações ao nível da comunicação e da relação.
4- Qual a importância da comunicação verbal e não-verbal em crianças com P.E.A?	A comunicação é fundamental no ser humano. A comunicação, seja ela verbal ou não verbal, permite o desenvolvimento das restantes áreas e a satisfação das necessidades do indivíduo.	É sem dúvida muito importante, uma vez que é uma das áreas mais complexas para essa problemática.	É de extrema importância, pois qualquer ser humano necessita de comunicar.

